

Reflexions educatives

FORMANT NOVES MESTRES DE PRIMÀRIA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS: RESULTATS D'UNA RECERCA

Francesc Riera Piferrer. Àrea de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Ramon Llull

Introducció

Les circumstàncies de la vida (l'atzar, diran alguns) m'han portat a dedicar-me professionalment a la formació de persones que volen ser mestres, concretament mestres de primària. Després d'estudiar Magisteri i la llicenciatura de Geografia i Història, des del curs 92-93 sóc professor de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull.

Des de ben aviat, com segurament molts companys i companyes de la Facultat, em pregunto si el que intento treballar amb els estudiants de Magisteri, des de qualsevol de les assignatures que hi imparteixo, els serveix d'alguna cosa. Dit d'una altra manera, si els aprenentatges que suposadament realitzen els futurs i les futures mestres a la universitat els són, allò que en diem "significatiu" o no. Aquesta podríem dir que és una qüestió clau en l'autoestima de qualsevol docent: aprenen? I si aprenen, què aprenen i per què ho aprenen?

Després dels cursos de doctorat a la UAB (bienni 95-97), concretament en el programa de Didàctica de les Ciències Socials, se'm presentava una bona ocasió per realitzar una recerca sobre aquesta qüestió (trobareu més informació sobre aquesta recerca consultant la base de dades de les *Tesis Doctorals en Xarxa*, d'Internet: <http://www.tdx.cesca.es>). Una qüestió que m'obligaria a ensenyar les cartes, és a dir, a descriure, analitzar i avaluar en detall totes les meves classes d'una assignatura (el seu programa, els continguts, les activitats d'aprenentatge i avaluació, i especialment, la metodologia emprada a l'aula). I una recerca que no podia plantejar sol, sinó que requeria també la participació i col·laboració d'alguns mestres de primària, perquè des del principi calia comptar amb la influència (poca o molta, desitjable o evitable) que directament i indirectament exerceixen els mestres en actiu sobre els estudiants de Magisteri durant el seu període de pràctiques.

Estava disposat a assumir el repte de mostrar als altres la meua feina amb l'objectiu de millorar la meua pròpia formació i, de retruc, la dels meus alumnes. I puc

avançar que els resultats han estat positius, però també que encara hi ha molta feina a fer per dotar de major coherència i consistència la formació dels futurs docents.

Presentació del problema

Anteriorment (RIERA, 1997) havia realitzat una petita recerca sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials d'un grup d'estudiants de l'especialitat d'Educació Física, amb uns resultats molt limitats, perquè s'emmarcava en el context d'una assignatura de 2n curs de només 4,5 crèdits i que també incloïa la didàctica de les ciències naturals. La nova recerca la vaig centrar en un grup d'estudiants de l'especialitat d'Educació Primària (els/les mestres generalistes d'aquesta etapa) i en el marc simultàniament de dues assignatures de 3r curs, amb un creditatge més gran: l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, de 9 crèdits, i l'assignatura de Pràcticum III, de 10,5 crèdits.

Per conèixer "l'impacte" d'aquestes dues assignatures en la formació d'aquest grup d'estudiants, era necessari conèixer prèviament quin era el seu punt de partida en relació amb les seves concepcions de les Ciències Socials, del seu aprenentatge i del seu ensenyament. Unes concepcions formades al llarg de molts anys, durant tota la seva escolarització, i que predeterminaven en els alumnes què significava aprendre i ensenyar "socials" a l'etapa de primària. Si partim d'un model d'aprenentatge constructivista, no es podia obviar aquest punt de partida, sinó tot al contrari, conèixer-lo al més detalladament possible i analitzar-lo, per fer-lo conscient d'entrada en els mateixos estudiants de Magisteri.

Però també partim d'un model de formació crític, que pretén impulsar un ensenyament de l'àrea de coneixement del Medi Social i Cultural més innovador, que propiciï en els alumnes de primària un treball de la realitat social a partir de problemes rellevants de l'actualitat, que desenvolupi capacitats de pensament reflexiu, crític, creatiu... I en aquest sentit, els problemes estaven garantits d'entrada, perquè l'experiència de la

major part dels estudiants de Magisteri al seu pas per les classes de socials de primària no era pas aquesta, sinó una altra sobradament coneguda: classes molt poc participatives, centrades en la transmissió dels coneixements per part del mestre i la seva memorització per part dels alumnes, amb un predomini gairebé absolut del llibre de text com a recurs...

Per tant, primer va ser necessari fer explícit el punt de partida dels estudiants per esbrinar posteriorment l'impacte de l'assignatura, un impacte que pretenia canviar la seva concepció i la seva pràctica inicials de l'ensenyament de les ciències socials. Un repte difícil, gairebé impossible, però que calia investigar per conèixer millor quins són els factors que afavoreixen i que dificulten aquests canvis, per millorar en definitiva l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta àrea per part dels nens i nenes de primària.

Objectius de la recerca

Concretament, els objectius plantejats han estat cinc:

- 1) Analitzar i valorar les representacions prèvies dels estudiants de mestre sobre les ciències socials i el seu ensenyament-aprenentatge, els seus orígens, la seva influència en els aprenentatges realitzats en les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials (DCS) i Pràcticum, i els seus canvis en finalitzar el curs.

Per precisar els possibles canvis realitzats pels alumnes al seu pas per les esmentades assignatures, es considera fonamental conèixer primer quina imatge en tenen i com aquesta imatge (que integra idees i coneixements previs) condiciona posteriorment els seus aprenentatges.

- 2) Descriure, analitzar i valorar els coneixements utilitzats en l'elaboració, realització i avaluació d'una unitat didàctica de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, i la seva relació amb el programa de DCS.

Per no avaluar només uns aprenentatges teòrics, és important comprovar fins a quin punt utilitzen els coneixements treballats a la Facultat a l'hora de preparar, realitzar i avaluar la seva pròpia pràctica docent a l'escola.

- 3) Identificar els factors de la relació entre la teoria i la pràctica (tant a la Facultat com a l'escola de pràctiques), que afavoreixen o dificulten el canvi conceptual, en relació amb la seva concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, i la seva aplicació a l'aula de primària.
- 4) Analitzar i valorar els aprenentatges realitzats per ensenyar ciències socials des d'un model d'ensenyament més reflexiu i crític (alternatiu al tradi-

cional), així com els problemes detectats en aquesta formació.

Per millorar la seva formació inicial, cal precisar-ne els elements que frenen o acceleren el pas d'una concepció i una pràctica tradicional de l'ensenyament de les ciències socials a una concepció i una pràctica més innovadora.

- 5) I avaluar una experiència de formació inicial en DCS dels mestres d'educació primària i suggerir propostes de millora per a nous plans d'estudi o matisar-ne algunes fetes anteriorment per altres autors.

En darrer terme, la recerca també pretén aportar algunes idees per millorar els actuals plans d'estudi de la titulació de Mestre d'aquesta especialitat, essent molt conscients dels canvis que requereixen per capacitar els futurs docents per afrontar amb majors garanties d'èxit els reptes de l'educació del nou mil·lenni.

Context

Aquesta recerca s'ha dut a terme en el marc de les dues assignatures esmentades (Didàctica de les Ciències Socials i Pràcticum III), impartides en el curs 1998-99 a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, de la URL, en el 3r curs de la Diplomatura de Magisteri de l'especialitat d'Educació Primària. El fet de ser el professor de l'assignatura, i alhora el tutor de les pràctiques d'una part del mateix grup d'alumnes, em facilitava l'anàlisi i comprovació del tipus de relació que establien els estudiants entre el que aprenien teòricament a l'assignatura i el que llavors eren capaços d'aplicar en l'anàlisi de la pràctica i la realització de la seva pròpia pràctica.

Per poder fer un seguiment exhaustiu dels aprenentatges dels alumnes, va ser necessari (com s'exposarà en la metodologia de la recerca) limitar la mostra d'alumnes a un nombre més reduït, considerant l'amplitud d'instruments que s'aplicarien en el treball de camp. Per aquest motiu, es van seleccionar tres alumnes (del grup de seixanta matriculades a l'assignatura), que també formaven part del meu seminari de pràctiques. En relació amb el context de les seves pràctiques d'ensenyament, cal tenir en compte que les escoles no van estar seleccionades prèviament per l'investigador, sinó que havien estat escollides durant el curs anterior per les mateixes alumnes de Magisteri, dins d'un llistat de centres elaborat per la Coordinació de Pràctiques de la Facultat.

Sense pretendre cercar cap mena de representativitat (entenent que cada cas era únic i diferent), alumnes, mestres i escoles presentaven les característiques que es descriuen a la taula 1 (com és propi d'una recerca, els noms citats no es corresponen amb els noms reals).

Metodologia emprada

La investigació es va plantejar com un estudi de cas múltiple i per tant, dins dels paràmetres de la recerca de tipus qualitatiu. L'objectiu bàsic d'aquesta tipologia d'investigació és la comprensió de la realitat, a través de la seva descripció, l'anàlisi de les dades recollides i la descoberta de noves dades que permetin generar noves hipòtesis.

En concret, s'hi poden diferenciar dos mètodes relacionats amb dues tipologies d'objectius. Per una banda, la recerca pretén "descobrir, generar, construir", perquè hi ha una necessitat de comprendre millor els factors que faciliten i dificulten un procés formatiu (l'adquisició de la competència didàctica per ensenyar ciències socials), per part de tres alumnes de Magisteri. En aquest sentit, el mètode escollit ha estat l'estudi de cas. I per l'altra banda, la recerca també pretén "transformar, canviar, millorar" un doble context, el de la formació inicial dels mestres de primària i el de l'ensenyament de les ciències socials a les escoles de primària. I en aquest sentit, la metodologia emprada també està relacionada amb la investigació-acció.

Alumna: Maite, de 24 anys. Abans de Magisteri havia estudiat i acabat el primer cicle d'Econòmiques.

Mestra: Berta, de 35 anys, tutora de 6è d'ed. Primària. Mestra (especialitat Ciències Socials) i llicenciada en Geografia i Història.

Escola: centre privat concertat religiós, de Barcelona, de cinc línies.

Unitat de programació realitzada durant el període de pràctiques: *La Unió Europea i la unió dels pobles (ONU)*.

Alumna: Núria, de 33 anys. Llicenciada en Ciències Físiques.

Mestra: Elisabeth, de 42 anys, tutora de 4t d'ed. Primària. Llicenciada en Història.

Escola: centre públic de Barcelona, de dues línies.

Unitat de programació realitzada durant el període de pràctiques: *La indústria tèxtil*.

Alumna: Alba, de 20 anys. Va iniciar els estudis de Magisteri després de fer COU.

Mestre: Josep Miquel, de 35 anys, tutor de 4t curs d'ed. Primària. Mestre (especialitat Ciències Socials).

Escola: centre privat concertat laic, de Barcelona, de dues línies.

Unitat de programació realitzada durant el període de pràctiques: *Les comarques de Catalunya*.

Ser objecte i subjecte alhora d'una investigació suposa un avantatge per conèixer i comprendre més directament la realitat que s'estudia, però també un handicap important a l'hora de garantir el rigor metodològic en tot el procés de recollida, anàlisi i interpretació de les dades. Per aquest motiu es varen tenir en compte uns criteris reguladors (de veracitat, aplicabilitat, consistència i neutralitat de la investigació) i es va utilitzar la tècnica de la triangulació a tres nivells diferents:

- una triangulació temporal, comparant la informació facilitada per les alumnes i les mestres, en iniciar el curs, durant l'estada intensiva de les pràctiques a les escoles i en finalitzar el curs;
- una triangulació de subjectes, contrastant la informació entre els diferents participants de la recerca (alumnes, mestres i investigador);
- i una triangulació de mètodes, obtenint la informació a través de diferents estratègies (entrevistes, produccions escrites i observacions directes).

Concretament, el nombre d'instruments aplicats en el treball de camp ha estat el següent: en relació amb les entrevistes, se n'han realitzat un total de 21 (tres a cadascuna de les mestres i quatre més a cadascuna de les alumnes). Les observacions directes a l'aula mentre la practicant estava portant a terme la seva unitat didàctica de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, han estat sis (dues observacions de cada cas). Cal tenir en compte que les tres unitats s'estaven realitzant durant els mateixos dies en tres escoles diferents, i això dificultava poder-ne fer un seguiment més exhaustiu. Finalment, en relació amb la producció escrita, cal dir que els instruments han estat nombrosos (17 en total). A l'hora d'analitzar i interpretar les dades recollides, s'ha tingut en compte el tipus d'informació que aportava cada instrument. En aquest sentit, s'han diferenciat dos moments de la seva formació:

- els instruments que han aportat dades sobre les idees i els coneixements inicials de les tres alumnes (exercicis diversos realitzats a l'aula de la Facultat: d'avaluació inicial, d'identificació de tradicions epistemològiques en l'ensenyament de les ciències socials, d'anàlisi de textos històrics, d'identificació d'estils d'ensenyament de la Història...);
- i els instruments que han aportat informació sobre els aprenentatges assolits per les tres alumnes (bàsicament els treballs —els individuals, no els realitzats en grup— i els exàmens de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials).

S'ha considerat també un tercer bloc d'instruments, integrat per la producció escrita que ha aportat informació del procés sobre la pràctica escolar, diferenciant l'anàlisi i la identificació de la pràctica observada a l'aula (la de

Taula 1. Característiques dels alumnes, mestres i escoles.

la mestra de primària) i la mateixa intervenció pràctica de l'estudiant de Magisteri, en tres moments diferents (abans, durant i després de la seva intervenció a l'aula).

Com es pot observar, els instruments utilitzats han estat diversos i les dades obtingudes han sigut nombroses. Això ha fet que les variables contrastades hagin estat moltes i la seva anàlisi complexa. En qualsevol cas, ens ha permès copsar quines representacions tenien en iniciar el curs i en finalitzar-lo; quins coneixements i procediments de Didàctica de les Ciències Socials tenien en iniciar el curs i en finalitzar-lo; i finalment, observar també l'evolució de cada alumna a l'hora d'analitzar i identificar la pràctica observada i la racionalització de la seva pròpia pràctica. És a dir, si les estudiants de Magisteri disposaven o no dels coneixements i de les habilitats necessàries per identificar diversos models curriculars en l'ensenyament de les ciències socials, i també, per tenir criteris i prendre decisions raonades sobre la preparació, realització i avaluació de la seva pròpia pràctica.

Resultats

Després d'analitzar i interpretar la informació recollida en cada cas per separat, s'han cercat els factors coincidents que han facilitat i dificultat una pràctica innovadora de l'ensenyament de les Ciències Socials (CCSS) en els tres casos, a partir de l'anàlisi de sis variables: les practicants, les mestres de les escoles de pràctiques, els alumnes de primària, els contextos de la pràctica, el tutor de les pràctiques de la facultat i el professor de l'assignatura de DCS. En cadascuna de les variables s'han pogut detectar factors que han facilitat una pràctica més innovadora i d'altres que l'han dificultada.

Segons els resultats obtinguts i en relació amb els objectius plantejats, en els tres casos no es donen elements suficients que ens permetin afirmar que en acabar el curs s'hagi produït un canvi de les seves representacions prèvies. Els principals obstacles d'aquest canvi han estat els següents:

Les alumnes. En relació amb la influència de les seves representacions prèvies en els aprenentatges de



DCS i Pràcticum, pels resultats de la investigació penso que no ha estat tant per la imatge negativa de l'ensenyament més o menys tradicional rebut en aquesta àrea, sinó pels limitats coneixements i les capacitats desenvolupades a través d'un aprenentatge molt poc significatiu, especialment en dos dels tres casos. Així ho demostren el seu poc domini dels continguts disciplinaris, la inseguretat de les seves propostes i el poc desenvolupament de determinades capacitats importants per a ensenyar i aprendre CCSS. Les tres alumnes poden entendre que el model d'ensenyament de les CCSS que van experimentar elles al llarg de la seva escolaritat obligatòria no era el model més adequat. Això ho poden raonar i valorar críticament a nivell teòric, és un canvi relativament fàcil i ràpid de fer. Fins i tot poden manifestar (com ho fan) la seva voluntat de dur a terme una pràctica diferent a aquesta. El principal problema que sorgeix a l'hora de traslladar aquest canvi teòric a la pràctica és que el que elles saben i saben fer de CCSS, quan fan tota aquesta anàlisi des de les assignatures de DCS i Pràcticum, és conseqüència d'aquell tipus d'ensenyament. Quan se'ls demana d'aplicar aquest canvi de model, necessiten tenir adquirits uns coneixements i uns procediments que encara no dominen, perquè ens referim a un model de mestre reflexiu i crític (les mancances en totes tres es posen en evidència en algunes de les activitats plantejades, especialment, en les seves mateixes pràctiques). I en aquestes circumstàncies, la millora d'aquests coneixements i d'aquestes habilitats requereix un procés molt més lent i laboriós, que sobrepassa l'abast de l'actual programa de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials.

Les mestres d'aula i els centres de pràctiques. No han tingut el paper que s'esperava, atès que els seus models d'ensenyament, segons la percepció de les mateixes alumnes, no han facilitat el canvi conceptual. Àngel Pérez (1999), en un dels seus treballs, afirma que les pràctiques docents que funcionen a la majoria de facultats d'educació no són gens innovadores, sinó al contrari, reforcen models tradicionals difícils de modificar. Aquest cas confirma en part les seves paraules, atès que el guiatge i la mateixa pràctica de les mestres no sempre s'ha correspost amb el model d'ensenyament alternatiu que es pretenia impulsar. I davant de les intervencions de les alumnes, més aviat n'han fet una crítica fàcil, de dir: "Això ho poden fer perquè són estudiants, però després la pràctica real és una altra història".

Les assignatures de DCS i Pràcticum. La metodologia de les classes de la Facultat tampoc no ha facilitat el canvi. Si només es transmet allò que es viu, probablement no han acabat d'adquirir el canvi perquè ni a l'escola ni tampoc a la Facultat han viscut prou un tipus

d'ensenyament més innovador.

El pla d'estudis de Magisteri. La seva organització actual (estructurat en moltes assignatures i amb poca interdisciplinarietat entre les diverses didàctiques), ha provocat un bloqueig per l'acumulació de coneixements a aprendre en tan poc temps. Això també ha dificultat aquest canvi.

Ara bé, malgrat això, en els tres casos comprovem que, si bé no es consoliden globalment uns canvis de les seves concepcions de l'ensenyament de les CCSS, sí que es pot parlar d'uns petits canvis que han sigut fruit de la reflexió feta, per exemple, sobre les finalitats i els paradigmes del seu ensenyament, sobre problemes pràctics i d'apostar per un model d'ensenyament alternatiu al tradicional. Es pot comprovar que, en alguns casos, les alumnes són capaces d'introduir millores progressives quan han après a analitzar la realitat d'una manera diferent. Són millores introduïdes per l'esforç de les mateixes practicants per aplicar-les a l'escola, en circumstàncies no sempre fàcils, amb condicionaments importants (de poca disponibilitat de temps...).

Per tant, no fan canvis radicals sinó realistes, en el sentit de saber analitzar i comprovar, per exemple, com una determinada activitat com pot ser el debat, permet desenvolupar unes capacitats de pensament diferents de les que majoritàriament treballen els alumnes de primària. Són canvis útils, però lents, probablement massa lents des de l'òptica de la meua programació de DCS (aquests canvis s'haurien de poder constatar i avaluar dins del context de l'assignatura). Si això no és possible, caldrà modificar el seu contingut i no ser tan pretenciosos, o bé, canviar el model de pràctiques, per trobar pràctiques més en consonància amb les idees del programa i que permetin un treball en paral·lel més coherent.

Per què predomina encara avui a les aules de primària un ensenyament tradicional de les Ciències Socials? Per què aquest canvi tarda tant a arribar?

Els canvis de les concepcions i de les pràctiques són lents, però una de les possibles explicacions la podem trobar en el fet que, al final, s'aprova igualment les futures mestres a partir de l'adquisició d'uns coneixements que no necessàriament han implicat un canvi conceptual. És a dir, perquè no se les aprova en funció de si aquest canvi es produeix o no, sinó de si han memoritzat i comprès uns determinats continguts i prou. En definitiva, perquè tot allò que han après de Didàctica de les Ciències Socials ho han incorporat com a coneixement teòric, no com a canvi real de les seves concepcions i de les seves pràctiques.

Els resultats de la investigació semblen confirmar les conclusions de recerques anteriors. Per exemple, la

recerca d'Angell (1998) indica que el canvi de les perspectives dels estudiants de magisteri sobre l'ensenyament de les CCSS durant el seu període de formació és possible, sempre que es compleixin uns requisits. En el nostre cas, aquests requisits no s'han donat de forma prou satisfactòria. Les noves idees del programa de DCS no han modificat les representacions prèvies de les tres alumnes, perquè no hi ha hagut una superposició clara de les diverses variables que han incidit en el seu procés formatiu. Perquè, per exemple, les tres mestres que havien de servir de models desconeixien els propòsits i els continguts del programa de DCS i, a més a més, les intervencions de les mateixes practicants no els van permetre experimentar models alternatius d'ensenyament, coherents amb els coneixements treballats des de l'assignatura de DCS.



De forma similar als resultats obtinguts per Fuentes (1998) en la seva investigació, les pràctiques de les alumnes mostren algunes incoherències. Les alumnes són conscients d'aquells aspectes que s'han de modificar per aproximar-se a un model d'ensenyament de l'àrea més constructivista, més reflexiu i més crític. Però a l'hora de les seves intervencions gairebé acaben fent el mateix que abans havien criticat. Elles coneixen el model,

el volen canviar, però acaben gairebé reproduint-lo. L'acaben repetint bàsicament per tres motius:

- per les condicions del context de la pràctica (és un model que pretén desenvolupar en els alumnes de primària unes capacitats que requereixen disposar de més temps per fer les activitats pertinents del que realment disposen. En aquest sentit, la programació establerta en la planificació dels centres acostuma a ser poc flexible per facilitar l'aplicació de les propostes de les practicants);
- per les pròpies limitacions en el domini dels coneixements i de les habilitats necessàries per impartir els temes;
- i per la falta de coherència entre els models que voldrien aplicar i els models reals de la pràctica viscuda a la universitat i a l'escola.

Aquests són bàsicament els motius que expliquen que les seves pràctiques no els facilitin l'aplicació d'un model d'ensenyament de les CCSS alternatiu, d'acord amb el model que es pretén impulsar des del programa de DCS. No obstant això, tal com s'afirma en la investigació de Bravo (2002) en el cas de la formació inicial dels professors de secundària, el treball realitzat des de l'assignatura de DCS provoca que la majoria d'alumnes es qüestionin les seves mateixes concepcions sobre les CCSS i el seu ensenyament-aprenentatge. I aquest qüestionament, aquest fer-los dubtar dels seus coneixements previs, entenem que és el primer pas per predisposar-los a seguir avançant, per passar de la teoria a la pràctica, essent molt conscients de la lentitud i la complexitat d'aquest procés.

Conclusió

Per cloure la ressenya, faig referència a les implicacions que té aquesta recerca per a la formació dels mestres. En relació amb *les estudiants de Magisteri* és necessari que tant elles com les mestres de les escoles tinguin clars els objectius de les pràctiques i, en conseqüència, que no hi hagi dubtes sobre quin ha de ser el paper de la practicant a l'aula de primària. En alguns contextos es donen situacions d'indefinició, que poden ser més o menys acusades en funció del grau d'implicació de l'alumna (del seu interès per col·laborar en les diverses tasques de l'aula), del nivell de participació en les classes que li faciliti el mestre de l'aula i del tipus de seguiment de les pràctiques que porti a terme el tutor de la Facultat. Aquest marge d'indefinició sobre l'actuació de la practicant s'hauria de precisar millor a partir d'una relació diferent entre la universitat i l'escola, una relació que implica necessàriament un treball més coordinat (i especialment compartit) entre els tutors de la Facultat i els equips docents dels centres de pràctiques.

En relació amb *les mestres d'aula i els centres de pràctiques*, tal com proposa Blanco (1999), és necessari redefinir el perfil i les funcions tant de la figura del tutor de la Facultat com la figura del mestre d'aula que col·labora en la formació del futur mestre. D'acord amb Owens (1997), no és una estratègia acceptable per a la formació d'un futur mestre que el mestre tutor simplement sigui una persona disposada a acollir el practicant a la seva aula. És necessari que també sigui una persona interessada, en aquest cas, en l'ensenyament de les CCSS. I no només interessada sinó competent en una pràctica innovadora d'aquest ensenyament.

Coincideixo amb Pérez (1999) en la necessitat de seleccionar i cercar una col·laboració més estreta amb els centres de pràctiques, a través dels mestres que acolliran els practicants a les seves aules, per trobar aquesta major coherència entre els coneixements teòrics i l'experiència pràctica. Aquesta col·laboració hauria d'estar reconeguda professionalment i s'hauria de donar a través d'un treball cooperatiu entre mestres de primària i professors de la universitat, per compartir significats i problemes a resoldre de l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials.

De forma similar a les conclusions apuntades per Bravo (2002), l'únic que permetria avançar cap a la millora en l'ensenyament d'aquesta àrea és treballar amb mestres que siguin bons models i que facilitin la pràctica dels estudiants. És a dir, mestres que comparteixin amb la seva pràctica uns models d'ensenyament més innovadors i que a la vegada afavoreixin les intervencions educatives dels futurs mestres. De no ser així, la teoria podrà continuar fent propostes alternatives però la pràctica mantindrà i confirmarà molt probablement els mateixos models tradicionals de sempre.

Per tant, una vegada més es posa de manifest la necessitat urgent d'una major coordinació entre la universitat i l'escola (entre els tutors de les facultats i els mestres de primària), perquè malauradament avui encara hi ha un gran desconeixement entre la formació teòrica que pretenen uns i la formació pràctica que mostren els altres i que condiciona en bona mesura les primeres pràctiques docents. Tot això amb l'objectiu de millorar l'exercici de la docència de les futures mestres, deixant enrere la còpia indiscriminada d'uns models d'ensenyar (que per imitació i repetició perpetuen una pràctica docent molt patida i criticada per la majoria de les mateixes estudiants de Magisteri) i adoptant conscientment un model propi d'ensenyar les ciències socials més innovador, que motivi i millori els aprenentatges dels nens i nenes sobre aquesta àrea. És un objectiu ambiciós quan s'ha comprovat que són molts i diversos els factors que hi bufen en contra, però ara coneixem millor quins

són aquests condicionaments i això ens ha de permetre a tots (tutors, mestres i estudiants), corregir els desajustaments detectats per assolir l'objectiu amb més garanties d'èxit.

D'altra banda, perquè aquest tipus d'investigacions es puguin portar a terme i permetin avançar en la millora de la formació inicial dels docents, és necessària una major col·laboració a nivell interuniversitari i a nivell interdisciplinari. Segurament és necessari més debat sobre el que estem fent a les nostres classes (encara sabem poc què passa en les aules de les altres universitats, quan s'ensenya i s'aprèn la Didàctica de les Ciències Socials), i també és necessària una major investigació interdisciplinària entre les didàctiques específiques. La seva recerca permetria millorar els aprenentatges dels estudiants, identificant, per exemple, els objectius i els continguts transversals d'aquestes assignatures i evitant-ne les repeticions. De feina a fer no en falta.

Referències bibliogràfiques

- ANGELL, A.V. *Learning to Teach Social Studies. A Case Study of Belief Restructuring*. «Theory and Research in Social Education», 26,4 (1998) 509-529.
- BLANCO, N. *Aprender a ser profesor/a: el papel del Prácticum en la formación inicial*. PÉREZ, A., BARQUÍN, J. i ANGULO, J. F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Edit. Akal. Madrid. 1999. pp. 379-398.
- BRAVO, L. *La formación inicial del profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. 2002. (Tesi doctoral).
- FUENTES, E. J. *Aprendiendo a Enseñar Historia*. Edit. Diputación Provincial de Lugo. Lugo. 1998.
- OWENS, W.T. *The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Pre-service Elementary Teachers*. «The Social Studies», 88,3 (1997) 113-120.
- PÉREZ, A. XXI. *El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes*. PÉREZ, A., BARQUÍN, J. i ANGULO, J. F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Edit. Akal. Madrid. 1999. pp. 636-660.
- RIERA, F. *La formación inicial dels mestres d'educació física en Didáctica de les Ciències Socials: un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. 1997. (Treball de recerca).